



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

CURSO DE PEDAGOGIA

**ATIVIDADES FORMAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA:
O OLHAR DAS CRIANÇAS**

Andressa Lana Klein

Lajeado, novembro de 2019.

Andressa Lana Klein

ATIVIDADES FORMAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA: O OLHAR DAS CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na disciplina de Trabalho de
Curso II do Curso de Pedagogia, da
Universidade do Vale do Taquari – Univates,
para avaliação semestral.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana Domênica
Hattge

Lajeado, novembro de 2019

RESUMO

O seguinte trabalho é fruto do projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A pesquisa parte do tema “atividades formais de alfabetização na Educação Infantil como meio de preparação para o Ensino Fundamental”, tendo como problema “Como as crianças significam as atividades formais de alfabetização desenvolvidas na pré-escola?”. Assim o objetivo principal é compreender como as crianças da pré-escola significam as atividades formais de alfabetização. Em um primeiro momento da escrita é analisado questões acerca da legislação brasileira que orientaram e orientam a Educação Básica. Do mesmo modo, para poder entender a importância da Educação Infantil é analisado os três últimos documentos norteadores da Educação Infantil. Na sequência é apresentado como se deu a pesquisa a campo realizada em uma escola do interior do Rio Grande do Sul. Ao longo da escrita é dialogado com trechos das rodas de conversas realizadas com as crianças participantes. Por fim, busca-se encontrar respostas para as inúmeras perguntas que surgirão ao longo do percurso.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Anos Iniciais. Pesquisa com crianças.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como e quando aprendo?	52
Gráfico 2 – Em qual aula aprendem mais?	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas encontradas com o descritor “ <i>transição educação infantil</i> ”	11
Tabela 2 - Trabalhos analisados	14
Tabela 3 - Organização da educação básica a partir da Lei nº 4.024/61	20
Tabela 4 - Organização da educação básica a partir da Lei nº 5.692/71	23
Tabela 5 - Organização da educação básica a partir da Lei nº 9.394/96	25
Tabela 6 - Organização da educação básica a partir da Lei nº 9.394/96 em 2019	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TPE	Todos Pela Educação
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA.....	9
1.1 Procurando a passagem	11
1.2 Analisando as opções	15
2 PELAS TRILHAS DA LEGISLAÇÃO.....	19
2.1 A trilha principal: a LDB.....	20
2.2 Os atalhos: emendas constitucionais	26
3 OS VAGÕES: A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	32
3.1 A locomotiva.....	34
3.2 As cargas: alfabetização e letramento	37
4 O TRILHO ESCOLHIDO.....	41
5 JÁ CHEGAMOS?.....	46
6 O FIM DA VIAGEM.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

APÊNDICE A69

APÊNDICE B71

APÊNDICE C73

APÊNDICE D75

1 O PONTO DE PARTIDA

O campo da educação não é acabado e único. Ao longo dos anos, ele tem se transformado e adaptado às diferentes realidades contemporâneas, além de produzir mudanças no tecido social. Contudo, ainda há uma ideia, um tanto quanto equivocada, de que as práticas educativas de algumas décadas passadas possam ser aplicadas na atualidade. De modo que elas não se modernizem junto com toda a sociedade.

Da mesma forma, as políticas públicas brasileiras relacionadas à educação também sofreram alterações, afim de que se adequassem a um modelo de ensino semelhante ao de outros países. Porém, essas inúmeras mudanças deixaram suas marcas e alguns conceitos que deram margem a diferentes interpretações.

Além disso, ao longo da minha vida acadêmica e profissional, passei por experiências com a pré-escola em diferentes instituições, tanto de iniciativa particular quanto na pública. Mas uma dessas vivências me inquietou ao ponto de se tornar o gatilho para a elaboração deste trabalho de conclusão.

Na escola em que eu atuava, assim como em outras da mesma cidade, havia a cobrança por parte da direção de que na pré-escola se utilizasse mais atividades no papel, do tipo fotocopiadas ou retiradas da internet, e, até preparação para o uso de caderno, em detrimento de atividades lúdicas. Penso que essa cobrança surgia por

acreditar-se que quando as crianças saíssem da Educação Infantil e ingressassem nos Anos Iniciais elas precisariam estar “preparadas”. E este “preparadas” não significa apenas saber reconhecer todas as letras do alfabeto, fazer associação número-quantidade ou ter desenvolvido outras habilidades cognitivas, mas também saber como se comportar na hora de realizar as atividades.

Contudo, autores como Barbosa e Horn (2008), Horn (2004, 2017), Junqueira Filho (2017), estudados durante a minha jornada acadêmica do curso de Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Ações Docentes em Educação Infantil, explicam que a pré-escola é parte integrante da Educação Infantil, e que, portanto, não se deveria trabalhar apenas conteúdos, mas também habilidades e de forma lúdica.

Ainda inconformada, vejo nesta pesquisa uma possibilidade de responder muitas perguntas que me rondam, entre elas: a forma como a legislação brasileira, acerca da educação, foi alterada pode ter provocado a ideia da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental? Ou esta ideia foi provocada pelas práticas pedagógicas que são repetidas ao longo dos anos? Será que as crianças têm o sentimento de que precisam estar preparadas para a próxima fase? Ou esse sentimento é próprio do adulto?

Dessa forma, partindo do tema “atividades formais de alfabetização na Educação Infantil como meio de preparação para o Ensino Fundamental”, tem-se como problema “Como as crianças significam as atividades formais de alfabetização desenvolvidas na pré-escola?”. Ou seja, com este trabalho buscou-se compreender como as crianças da pré-escola significam as atividades formais de alfabetização, entendendo por atividades formais aquelas relacionadas ao ensino dos grafemas, uso do caderno e folhas fotocopiadas etc. E de forma mais específica buscou-se analisar quais alterações na legislação brasileira possam ter provocado a ideia da Educação Infantil como tempo preparatório para o Ensino Fundamental, assim como perceber quais atividades formais de alfabetização estão presentes nas situações de aprendizagem da pré-escola e, por fim, entender como as crianças percebem e se envolvem nas atividades formais de alfabetização.

1.1 Procurando a passagem

No princípio, a intenção de pesquisa estava em torno do período transitório da pré-escola (Educação Infantil) para os Anos Iniciais (Ensino Fundamental). Partindo disso, realizou-se uma pesquisa simples em plataformas *online* como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da *Scientific Electronic Library Online – SciELO* (em português Biblioteca Eletrônica Científica Online), com o descritor “*transição educação infantil*”, encontrando-se mais de 193 (cento e noventa e três) mil trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, que abordam o tema, conforme mostra a tabela a baixo.

Tabela 1: Pesquisas encontradas com o descritor “*transição educação infantil*”

Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	
TIPO	QUANTOS TRABALHOS
Doutorado	38.153
Mestrado	130.472
Mestrado Profissional	18.254
Profissionalizante	4.410
TOTAL	193.611
SciELO	
TOTAL	20

Fonte: Do Autor, 2019.

Assim, para esta pesquisa foi necessário filtrar a busca realizada na plataforma da CAPES, em virtude do alto número de material encontrado. Para isso, utilizou-se os seguintes critérios:

- a) ser tese de doutorado ou dissertação de mestrado;
- b) ter sido defendida entre os anos de 2014 a 2019 (últimos cinco anos);
- c) estar alocada junto a área do conhecimento: Educação.

Com os filtros o número de resultados encontrados diminuiu para 20.249 (vinte mil, duzentos e quarenta e nove). Destes, selecionou-se cerca de 50 (cinquenta) artigos para analisar as palavras-chaves e o resumo. Essa seleção teve por critério o título do trabalho a ser analisado, observando se havia relação com o tema abordado nesta pesquisa. Dos 50 (cinquenta) artigos selecionados, manteve-se apenas 26 (vinte e seis) trabalhos que mais se aproximavam com o desejado. Como na plataforma *SciELO* encontrou-se apenas 20 (vinte) artigos, todos foram analisados em relação às palavras-chaves e ao resumo, a fim de verificar se há aproximação com o tema inicial deste trabalho. Dos 20 (vinte), foram selecionados apenas 5 (cinco) artigos.

A terceira plataforma utilizada foi a da biblioteca da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Buscou-se primeiramente com termo descritor “*preparação educação infantil*”, com o qual foi encontrado apenas um artigo que se assemelhasse com a proposta inicial desta pesquisa. Posteriormente, pesquisou-se com o termo descritor “*transição educação infantil*”, de modo que se obteve 461 (quatrocentos e sessenta e um) resultados inicialmente. Destes 461 (quatrocentos e sessenta e um), muitos artigos se repetiam e muitos são pesquisas de dissertações e teses encontrados na Plataforma da Capes. Em virtude da repetição, poucos trabalhos ainda não haviam sido selecionados, portanto, apenas 3 (três) trabalhos foram selecionados para a próxima etapa.

Todos os trabalhos selecionados nesta primeira busca/filtro foram inseridos em uma tabela, contendo o nome do trabalho, o(s) autor(es), o tipo (dissertação, tese, artigo), as palavras-chaves, a metodologia utilizada e o objetivo do trabalho. Estas informações foram extraídas dos resumos publicados junto às plataformas de pesquisa utilizadas. A segunda etapa compreendia na análise dos resumos e das palavras chaves das 31 (trinta e uma) pesquisas selecionadas, para então formar uma coletânea com as pesquisas que mais se aproximam desta. Para tanto, durante a análise, observou-se também a metodologia das pesquisas: análise documental e entrevista e/ou questionários com os agentes da educação: escola, famílias e crianças, assim como o objetivo principal da pesquisa elencado pelo autor. Estes critérios quanto a metodologia foram escolhidos por inicialmente pretender-se trabalhar com análise documental e de alguma forma com os agentes educacionais.

Por fim, obteve-se cinco trabalhos para serem analisados mais detalhadamente, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2: Trabalhos analisados

NOME	AUTOR	DATA	TIPO	PALAVRAS CHAVES	OBJETIVO	METODOLOGIA
Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da Educação Infantil sobre estes processos?	Klug, Jéssica Trainotti; Nazario, Roseli	2016	Artigo		Analisar o entendimento de professoras que atuam na Educação Infantil sobre os conceitos de alfabetização e letramento e sobre as formas como estes processos se dão no cotidiano das práticas pedagógicas junto às crianças.	Análise da legislação; Entrevista com 4 professoras da s pré-escola;
"A gente fica no zero a zero": transição da Educação Infantil para o fundamental no Colégio Pedro II	Silva, Lucildava Porcina da	31/08/2018	Dissertação	Transição; Políticas Educacionais;	Analisar as políticas institucionais propostas pelo Colégio Pedro II para a transição das crianças da Ed. Inf. para o En. Fund., compreendendo este processo como um lugar privilegiado de encontro, diálogo e integração entre estes segmentos.	Análise documental; Entrevista com professores;
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações	Checon, Fabiana Fiorim	26/02/2016	Dissertação	Infância; Escolarização; Ação docente;	Ouvir crianças da pré-escola sobre suas expectativas para o 1º ano, assim como os pais e os professores.	Observação; Entrevista com professores; Questionários com pais;
Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino	Souza, Rosiris Pereira de	28/08/2012	Dissertação	Pré-escola; Políticas públicas;	Compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de Ensino Fundamental.	Análise documental; Observações e diário de campo; Entrevista;
A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Fernandes, Cinthia Votto	26/02/2014	Tese	Pré-escola; Obrigatoriedade de frequência; Transição; Identidade	Compreender como crianças pais, equipe diretiva, professores, significam a pré-escola.	Entrevista; Análise documental; Fotografias;

Fonte: Do autor, 2019

1.2 Analisando as opções

O artigo *Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da Educação Infantil sobre estes processos?*, escrito por Jéssica Trainotti Klug e Roseli Nazário, tem como objetivo realizar uma análise em relação ao entendimento que professoras atuantes em turmas de Educação Infantil possuem sobre conceitos de alfabetização e letramento e perceber de que maneiras estes processos acontecem no dia a dia das escolas. Para que isso que ocorresse, as autoras realizaram pesquisa de campo em uma escola privada da cidade de Blumenau/SC, utilizando questionário elaborado com perguntas abertas. Os questionários foram respondidos por 4 (quatro) professoras de diferentes turmas e idades, variando entre 2 (dois) anos e 5 (cinco) anos.

As autoras apresentam resumidamente uma análise em relação aos direitos que as crianças possuem, inclusive o de educação, amparando-se na legislação brasileira, em Gregori (1979), Sarmento (2005) e Faria (1999). Em seguida, citando Soares (2012) e Britto (2005), as pesquisadoras apresentam os conceitos de alfabetização e letramento. Por fim, Klug e Nazario, associam os conceitos apresentados com os dados coletados através dos questionários.

Já Lucildava Porcina da Silva, discute em sua dissertação, *“A gente fica no zero a zero”: transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II*, sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental especificamente em uma escola da rede pública, situada na cidade do Rio de Janeiro. Para isto, a autora apresenta uma abordagem de políticas educacionais envolvendo o tema da transição e do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, articulando com os planos educacionais nas 3 (três) esferas: federal, estadual e municipal. Em seguida, exhibe um levantamento feito por ela, na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd de pesquisas acadêmicas que tratam sobre os principais temas abordados pela pesquisadora: a transição entre as etapas, políticas públicas, o processo de escolarização e alfabetização. Para isso, a

autora se baseia em Amaral (2009), Correa e Bucci (2012), Mota (2012) e Ribeiro (2015).

Além disso, Silva relata sobre a história da instituição pesquisada, perpassando desde a sua fundação, no século XIX, até a atualidade. Ela descreve, ainda, sobre o processo de adaptação de infraestrutura pelo qual a instituição passou para atender a Educação Infantil e todos os espaços disponíveis. Para a sua pesquisa, utilizou como metodologia entrevistas com alguns professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Coordenação Pedagógica.

Em sua dissertação de mestrado, *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações*, Fabiana Fiorim Checconi, apresenta em seu primeiro capítulo uma abordagem do processo histórico e social da infância. A pesquisadora dá enfoque às questões históricas desde a Idade Média até a Modernidade, a partir de estudos em Ariès (2011), Sarmiento (2007), Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2012), Oliveira (2008), Sommerhalder (2013), assim como na legislação brasileira (a Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a da Educação Infantil, de 2013 e 2010, respectivamente). Além disso, a autora reflete junto a Brunetti (2007), Moss (2011), Mascondes (2012), entre outros autores, sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais e a formação dos professores que atuam com as turmas envolvidas.

Em sua pesquisa, Checconi apoia-se em Lüdke e André (2014) para pensar na sua metodologia. Assim, utiliza atividades lúdicas, tanto com o grupo de 5 (cinco) anos (Educação Infantil), quanto com o grupo de 6 (seis) anos (Ensino Fundamental), para descobrir o que as mais novas esperam da próxima etapa e o que as mais velhas gostariam que tivesse sido mantido da etapa da Educação Infantil na etapa em que estão. Além disso, a autora analisou o Projeto Político Pedagógico das duas escolas participantes da pesquisa, entrevistou o professor da turma de Educação Infantil envolvida e o da de Ensino Fundamental envolvida, do mesmo modo que os pais, através de questionário.

Rosiris Pereira de Souza estrutura sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia*, em três capítulos. Nos capítulos I e

II, a autora aborda o percurso das políticas públicas brasileiras direcionadas à infância, descrevendo desde 1870 até a Emenda Constitucional de nº 059/2009 que dispõem sobre a obrigatoriedade da frequência nas escolas de Educação Infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Para isso, além da Constituição Federal, ela se baseia em Kuhlmann Jr (2000, 2007), Kramer (2003), Romanelli (1993), Kishimoto (1988), Del Priore (1991), Nagle (2001), Faria (2005), Cunha e Góes (1985), Germano (1993), Rosemberg (1992), Barbosa (2008), Haddad (2006) e Vieira (2004, 2007, 2010).

Já no terceiro capítulo, é feita uma abordagem mais específica, em que é analisado por Souza as políticas públicas e as práticas educativas realizadas no âmbito da rede municipal de educação da cidade de Goiânia no nível da pré-escola. Assim, é exposto ao leitor uma abordagem geral sobre o atendimento na Educação Infantil em Goiânia, sobre o perfil dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e especificamente a pré-escola, nos quesitos de espaço físico, rotina e situações de aprendizagem. Além disso, são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com a equipe docente abordando a função social da pré-escola e a relação com o Ensino Fundamental.

Ao longo da escrita, além de refletir com diferentes autores, Souza descreve trechos das entrevistas que foram feitas e insere imagens de atividades que as turmas investigadas realizaram. Para a coleta dos dados de sua pesquisa, a autora utilizou-se de diferentes ferramentas, como análise documental e observações em cinco escolas num primeiro momento e em apenas uma no segundo momento. Além de entrevista com três agentes da educação: professora de turma de pré-escola, coordenadora pedagógica e apoio pedagógico.

A autora Cinthia Votto Fernandes busca em sua tese de doutorado, intitulada como *A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência* abordar os momentos históricos que foram marcos para a criação e implantação do que hoje é conhecido como escolas de Educação Infantil, perpassando desde o Império, o modelo criado por Friedrich Froebel e o por Maria Montessori, a LDB de 1961 e de 1971, baseando-se em Kuhlmann Jr (2000), Oliveira (2002), Faria (1999), Gondra (2010) e Rizzini (1997). Pensando com Patto (1973), Kramer (1992) e Soares (1986) a autora problematiza a visão de a pré-escola ser

compensatória para as crianças mais pobres que, teoricamente, não teriam contato com o mundo cultural e ser a receita para se acabar com o fracasso escolar.

Além disso, Fernandes ocupa-se da legislação brasileira para debater sobre o direito à educação da criança, o dever do Estado em oportunizar vagas para todos e a obrigatoriedade de frequência em escolas a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Na sequência expõem sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais vivenciado pelas crianças, trazendo para a discussão medidas governamentais que possuíam como objetivo contribuir e facilitar a transição e autores como Barbosa e Delgado (2012) e Corsaro e Molinari (2005) para problematizar se este processo ocorre de maneira tão tranquila como se almejava. Em relação ao conceito específico de pré-escola, a autora traz diferentes concepções. Em síntese, esta fase sendo compreendida como a base do desenvolvimento da criança, como espaço de convivência, a partir de alguns autores estudados por ela, podendo-se citar Dahlberg, Moss e Pence (2003), Barbosa (2006; 2009), Vandenberg (2013), Moss (2002), Steinberg e Kincheloe (2004), e a partir dos relatos de seus entrevistados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram gerados através de entrevista com cerca de 15 (quinze) adultos, professores e pais, e 2 (dois) grupos de crianças. Sua análise de dados é feita a partir de dois pontos centrais. O primeiro está relacionado às concepções e práticas relatadas pelas crianças, professores, família e equipe diretiva sobre a pré-escola. O segundo ponto está ligado com a relação aluno-escola, as concepções de infância e criança, do processo de transição sob o olhar da criança.

É perceptível que todas as pesquisas abordam as políticas públicas e o processo de formação da Educação Infantil, desde a sua “invenção”, incluindo a abordagem da ideia de compensar a pobreza e preparar para o Ensino Fundamental até a concepção que se tem nos dias atuais. Mas, além disso, as pesquisas analisadas preocupam-se com questões que envolvem o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que no início era o foco desta pesquisa também. Contudo, muitos outros trabalhos sobre o tema foram realizados e, por isso, optou-se por um novo caminho, com o olhar mais voltado à Educação Infantil e aos processos que ali ocorrem.

2 PELAS TRILHAS DA LEGISLAÇÃO

A lei maior que rege no Brasil é a Constituição Federal. Ela aborda sobre vários assuntos, como educação, saúde, previdência e assistência social, direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. Mas ao se tratar de educação, a legislação que orienta, pormenorizadamente, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior de instituições públicas e privadas, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Dessa forma, na primeira seção deste capítulo apresenta-se uma análise da LDB, desde a sua primeira publicação em 1961, perpassando pela segunda versão de 1971 e última versão publicada em 1996. Na sequência, é abordado algumas emendas constitucionais que alteraram a versão original da LDB de 1996. Escolheu-se analisar as 3 (três) versões da LDB e suas emendas, pois elas configuram a formatação da Educação Básica Brasileira.

2.1 A trilha principal: a LDB

A LDB foi publicada pela primeira vez em 1961 (Lei nº 4.024/61), conforme Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007). Essa primeira versão da LDB, nos artigos 26 e 27, determina que a duração do Ensino Primário¹ seria de no mínimo 4 (quatro) anos, podendo ser ampliado pelos sistemas de ensino para mais 2 (dois) anos ao final, e o ingresso da criança na escola se daria obrigatoriamente a partir dos 7 (sete) anos de idade. Além disso, a LDB de 1961, em seu artigo 34, estipula o Ensino Médio², posterior ao Primário, em dois ciclos: o Ginásial, de 4 (quatro) anos e o Colegial, de 3 (três) anos, consecutivamente. Contudo, de acordo com o artigo 36 do mesmo dispositivo legal, para ingressar no primeiro ciclo do Ensino Médio era necessário a aprovação no exame de admissão, além de ter ou completar durante o ano letivo a idade mínima de 11 (onze) anos.

Tabela 3: Organização da educação básica a partir da Lei nº4.024/61

EDUCAÇÃO BÁSICA		
ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO MÉDIO	
	GINASIAL	COLEGIAL
Duração de 4 anos	Duração de 4 anos	Duração de 3 anos
Idade mínima: 7 anos	Idade mínima: 11 anos	Idade mínima: 15 anos
Obrigatório	Necessário aprovação no Exame de Admissão	

Fonte: Do Autor, 2019.

1 Pela determinação da Lei nº 4.024/61, o Ensino Primário equivale à etapa chamada hoje como Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

2 Pela determinação da Lei nº 4.024/61, o Ensino Médio, dividido em Ginásial e Colegial equivalem, respectivamente, às etapas chamadas hoje como Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Apesar da Educação Infantil ainda não ser considerada como parte integrante da Educação Básica, há relatos que datam sua existência desde antes da década de 1930, segundo Silva (2014). Conforme a autora, por volta de 1960 a procura por vagas para as crianças pequenas fez com que surgissem diferentes modalidades de atendimento, tanto nas instituições públicas, quanto privadas ou filantrópicas. Estas instituições eram denominadas como “creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais, pré-escolas” (SILVA, 2014, p.19). Essas instituições surgiram em todas as regiões do país, sendo pouco ou nada supervisionadas pelos órgãos públicos.

Como explica Nunes (2000), o exame de admissão era a linha divisória decisiva entre o ensino obrigatório e a continuidade da criança na escola, uma vez que era “como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos” (NUNES, 2000, p. 45). Além disso, a autora esclarece que as provas eram elaboradas pelas instituições de Ensino Ginásial, de modo que quem prestaria o exame não tinha a certeza de que os conteúdos abordados no exame eram os mesmos que se estudou no Primário. Assim, algumas famílias buscavam nos cursos preparatórios uma garantia maior de aprovação, contudo estes cursos eram oferecidos por instituições particulares.

Portanto, é possível perceber que a Lei 4.024/61 é contraditória ao tentar propor uma educação gratuita e para todos. Como explica Dallabrida, Trevizoli e Vieira (2013), apesar desta lei pretender democratizar o sistema de ensino brasileiro, que antes era seletivo e repetidor das classes sociais, o exame de admissão “figurava como mecanismo de seleção” (DALLABRIDA, TREVIZOLI e VIEIRA, 2013, p.9). Desta forma, aquele aluno que desejasse prosseguir nos estudos, ao concluir o ensino obrigatório via-se diante de um exame, no qual ele não tinha a certeza se seria admitido. Ao se pensar na realidade brasileira da época, que pouco mudou, sabe-se que nitidamente havia desigualdade social, logo, conclui-se que muitas famílias não possuíam condições financeiras de bancar um curso preparatório para seus filhos e, assim, nem condições de sustentar seus sonhos. Por fim, muitos estudantes acabavam reprovados, frustrados e desistiam dos estudos. É desnecessário dizer, mas, sem admissão, e por consequência sem cursar o Ensino Técnico ou Superior, o jovem via um leque de possibilidade de carreiras profissionais sendo fechado.

Em 1969, conforme Santos (2014), o Conselho Federal de Educação – CFE publicou dois pareceres (nº 466/69 e 793/69) de autoria do conselheiro Celso Kelly. Em virtude disso, se cria um grupo de trabalho, composto por 21 (vinte e um) membros, para discutir as propostas dos pareceres e reformular o Ensino Primário e Médio. Em 1970, é criado pelo então ministro Jarbas Passarinho um segundo grupo de pesquisa – reduzido à 10 (dez) integrantes, sendo que 5 (cinco) desses também participaram do 1º grupo. Este grupo é o responsável pela elaboração do anteprojeto da Lei nº 5.692/71. Conforme relato de Terezinha Saraiva (participante dos dois grupos de trabalho) para Santos (2014), o anteprojeto foi encaminhado pelo Ministro ao Conselho Federal de Educação, sendo que o órgão procedeu a sua análise e sugeriu algumas alterações. Posteriormente, o CFE encaminhou o projeto para ser analisado pelos Conselhos Estaduais.

Ao longo de sua escrita Santos (2014) aborda mais algumas falas da entrevista com a educadora. Uma delas refere-se às propostas do anteprojeto de Lei. Assim, pretendia-se acabar com o exame de admissão e prolongar o ensino obrigatório, ao se juntar o Primário e o Ginásio, tendo como resultado uma educação continuada. Terezinha expõe que

No Grupo de Trabalho que eu participei, a proposta era para um ensino fundamental de nove anos. O grupo posterior havia proposto cinco anos obrigatórios e, se possível, mais três anos. Na reunião plenária do Conselho Federal de Educação foi proposta a duração de oito anos. (Terezinha Saraiva, apud Santos, 2014, p. 155).

Assim, em 11 de agosto de 1971, é sancionada pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici a Lei nº 5.692/71, que propõem a segunda versão da LDB. A lei sancionada atende ao anteprojeto e define nos artigos 18 e 19 que o Ensino de 1º Grau obrigatório será ampliado para 8 anos de duração, porém, mantém-se a idade mínima de 7 (sete) anos para iniciar seu ensino nas escolas. Segundo Terezinha

Saraiva, o Ensino de 1º Grau³ era dividido em duas etapas, de modo que na primeira a turma possuía uma professora e na segunda etapa haveria uma ramificação de professores. O Ensino de 2º Grau⁴ era composto pelos 3 (três) anos do antigo Colegial.

Tabela 4: Organização da educação básica a partir da Lei nº 5.692/71

EDUCAÇÃO BÁSICA		
EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA	ENSINO 1º GRAU	ENSINO DE 2º GRAU
	Dividido em duas etapas	
Antes do 7 anos	Duração de 8 anos	Duração de 3 anos
Facultativo	Obrigatório dos 7 anos até os 14 anos	Facultativo

Fonte: Do Autor, 2019.

Conforme Queirós (2013), a nova lei propunha para o 1º Grau a ampliação do ensino obrigatório para 8 anos com a finalidade do preparo vocacional das crianças e dos jovens. De forma que nos 2 (dois) últimos anos haveria adaptação curricular para a sondagem de aptidões. Esta nova organização se explicava pela preocupação acentuada no ensino técnico e profissionalizante. As discussões da época referiam-se a que o aluno não só aprendesse conteúdos, mas também técnicas do ofício a ser desenvolvido por ele posteriormente.

Além disso, como explica Fernandes (2014), a partir desta versão da LDB é que os jardins de infância são incluídos aos sistemas escolares e passam a serem vistos como escolas e o trabalho é sistematizado para a pré-escola. A autora afirma ainda que a pré-escola se expandiu não só para suprir carências orgânicas da

3 Pela determinação da Lei nº 5.692/71, o Ensino de 1º Grau equivale à etapa chamada hoje como Ensino Fundamental.

4 Pela determinação da Lei nº 5.692/71, o Ensino de 2º Grau equivale à etapa chamada hoje como Ensino Médio.

população mais pobre, mas também culturais, e por consequência, para diminuir o fracasso escolar do Ensino Primário.

Silva (2014) complementa essa ideia ao afirmar que por volta dessa década há um “aumento das pesquisas voltadas à criança, que deram origem, entre outras coisas, à proposta de educação compensatória” (SILVA, 2014, p. 19). Isso se daria pelo fato da educação estimular o que o ambiente familiar das crianças de baixa renda não as proporcionava. Além disso, conforme a autora (2014), a partir dos resultados das pesquisas, expandiu-se o atendimento aos pequenos por meio do ensino público, com um modelo de educação formal, visto que este modelo barateava os gastos em relação aos parques infantis, já que só necessitava de salas de aulas para seu atendimento.

Em virtude disso, passou-se a criticar os parques infantis, já que estes eram considerados unicamente como assistencialistas e que não auxiliavam as crianças em relação a sua aprendizagem, como explica Silva (2014).

Para os críticos, as famílias das classes populares necessitavam de um espaço onde seus filhos pudessem ser preparados para o ingresso na educação. Com isso, os parques infantis foram substituídos por escolas de educação infantil com cunho preparatório para o então denominado primeiro grau. (SILVA, 2014, p. 19)

Com as alterações realizadas na Lei, percebe-se uma preocupação maior em relação a acessibilidade à educação, pois além de se ampliar o tempo de obrigatoriedade, exclui-se o exame de admissão. Ou seja, para se formar uma sociedade trabalhadora é necessário atender todas as crianças e todos os jovens, aliando mais tempo para aprendizagem, o ensino de técnicas e, no caso dos menores, preparando-os para os anos seguintes.

Já em 1996, passa a vigorar a terceira versão da LDB, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, vigente até os dias atuais. A versão original (Lei nº 9.394/96) mantém a obrigatoriedade do ensino básico em 8 (oito) anos. Porém, no artigo 87, § 3º, inciso I, indica que todas as crianças de 7 (sete) anos devem ser matriculadas no Ensino Fundamental e que as de 6 (seis) anos é

facultativa a matrícula no último ano da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Tabela 5: Organização da educação básica a partir da Lei nº 9.394/96.

EDUCAÇÃO BÁSICA		
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
	Dividido em duas etapas	
Duração 6 anos	Duração de 8 anos	Duração de 3 anos
Antes do 7 anos	Obrigatório a partir dos 7 anos	Facultativo

Fonte: Do Autor, 2019.

Pela lei, a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica. Essa fase tem por objetivo desenvolver de modo integral as crianças com menos de 7 (sete) anos, em vários aspectos, como físico, psicológico, intelectual e social. O atendimento dessa faixa etária se dará em dois espaços: a creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e a pré-escola para as de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. A LDB sustenta que os pequenos alunos não serão submetidos a teste com a finalidade de promoção para o Ensino Fundamental.

De acordo com Barbosa, Delgado & Cols (2012), no final da década de 1990, a ampliação do Ensino Fundamental era um assunto defendido pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Todavia, a sociedade civil apresentava resistências, uma vez que a LDB de 1996 garantia às crianças de 6 (seis) anos vaga na Educação Infantil e o habitual era ingressar no Ensino Fundamental ao se completar 7 (sete) anos. Por ser um tema polêmico, nenhuma medida legislativa foi implementada. Contudo, alguns municípios passaram a matricular as crianças de 6 (seis) anos nas escolas de Ensino Fundamental com o objetivo de garantir maior repasse econômico do poder federal, através do Fundef⁵, já que na Educação Infantil o financiamento era escasso. Além disso, segundo as autoras, algumas cidades já haviam até

5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

reestruturado seus planos de ensino, incluindo as crianças de 6 (seis) anos na primeira etapa do Ensino Fundamental.

2.2 Os atalhos: emendas constitucionais

Conforme Aguiar (2010), ainda no final do século XX, com publicação da LDB de 1996, inicia-se o debate para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988 define que a União é responsável pela elaboração do PNE, com duração plurianual e a LDB de 1996 determina que o Plano deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional em até um ano após a sua publicação, contendo as diretrizes e metas para os próximos 10 anos, respeitando o indicado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Ainda segundo a autora, a sociedade civil, através de entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, se organizaram para promover debates sobre o assunto em todo o país, resultando em uma proposta para o PNE. Esta proposta ficou conhecida como PNE da Sociedade Brasileira e tornou-se o projeto de lei nº 4.155/98. Em questão de dias, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou para o Congresso Nacional o projeto do Executivo, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para regular prosseguimento, conforme determina a legislação, “como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE e ROMANO, 2002, apud AGUIAR, 2010, p. 710).

Posteriormente, como explica o mesmo autor, realizou-se diversas audiências públicas na Câmara dos Deputados com a participação de parlamentares de diferentes partidos e representantes da sociedade civil para discutir o Projeto de Lei. O relatório escrito pelo deputado Nelson Marchezan, indicado como relator, manteve-se semelhante à proposta do PNE da Sociedade Brasileira, tendo mais de 150 emendas, das quais menos da metade foram aprovadas. Assim, em 14 de junho de 2000 foi aprovado pela Câmara dos Deputados o PNE. Após 16 (dezesesseis) dias, o

Plano é encaminhado para o Senado Federal, onde é renomeado como Projeto de Lei da Câmara nº 42/2000.

Contudo, de acordo com Aguiar (2010), o PNE aprovado e sancionado pela Lei nº 10.172/2001 é o projeto inicial do Executivo, uma vez que as sugestões e críticas feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), convocada pelo MEC a participar da elaboração, não foram consideradas e nem o Plano alterado. Assim, em 09 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação que estabelece como segunda meta para o Ensino Fundamental a ampliação da obrigatoriedade do ensino básico de 8 (oito) para 9 (nove) anos, antecipando em um ano o ingresso das crianças.

Enquanto isso, a décima quinta meta da Educação Infantil estipula que as classes de alfabetização serão extinguidas e todas as crianças com 7 (sete) anos ou mais que estiverem matriculadas na Educação Infantil serão matriculadas no Ensino Fundamental. Além disso, o Plano estabeleceu que a oferta de vagas para as crianças pequenas se daria entre 50% e 80% em até uma década. Ao mesmo tempo em que o atendimento das crianças nas instituições de educação seria em tempo integral, indiferentemente da idade.

A partir de 2006 tem-se um novo ator na educação nacional que é o movimento Todos Pela Educação (TPE). Segundo o *site* do movimento, ele surge em 6 de setembro de 2006, na cidade de São Paulo sendo uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, arquivo digital).

Conforme Bernardi, Rossi e Uczak (2014), o TPE é criado por um grupo de representantes de grandes empresas, de modo que a minoria dos integrantes atuam no campo da educação. O movimento é exposto como iniciativa da sociedade civil, porém se articula como uma rede política que reúne empresários, pensadores, agentes de transformações, instituições públicas e privada com um objetivo em comum (BERNARDI, ROSSI e UCZAK, 2014). Segundo Hattge (2014), o Movimento surge a partir da crença de seus idealizadores num conjunto de ideias que pode ser sintetizadas na seguinte tripé: a “necessidade de um sistema educacional capaz de conduzir o país rumo ao desenvolvimento, a construção de valores que somente se

poderia concretizar através da educação e a incompetência dos responsáveis pela gestão da educação no país” (HATTGE, 2014, p.74).

Desta forma, no início, o objetivo do Movimento fazia alusão ao acesso à educação, mas foi substituído pelo discurso da qualidade educacional. E, para o movimento, se garante a qualidade através de avaliações e da construção de parâmetros. Para isso, elaborou-se 5 (cinco) metas, criadas em 2006, e, a partir dessas, as 5 (cinco) bandeiras, criadas em 2010, do Movimento. Hattge (2014), explica que as bandeiras não têm a mesma visibilidade do que as metas, mesmo sendo símbolo de demarcação de território. Além disso, não possuem necessidade de concretização e objetivação. Já as metas são utilizadas para monitorar dados estatísticos e assim analisar o avanço da qualidade da educação.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, apud BERNARDI, ROSSI e UCZAK, 2014) afirmam que o Movimento se antecipa ao reafirmarem o papel do estado e modificando o conceito e a definição de educação pública. O resultado disso, são propostas e leis do poder executivo que atendam às 5 (cinco) metas estipuladas pelo TPE, para serem cumpridas até 2022.

Assim, em 2006 foi promulgada a Lei nº 11.274/06, que alterou a estruturação das etapas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. De modo, que o Ensino Fundamental tenha uma série a mais e a criança ingresse aos 6 (seis) anos. Consequentemente, a etapa da Educação Infantil passa a ser concluída aos 5 (cinco) anos de idade.

Para o Governo Federal, a aprovação da lei e o ingresso mais cedo dos educandos, segundo Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), intensificará o processo de inclusão escolar das crianças, principalmente as de baixa renda, em virtude de que as de classe média e classe alta já frequentam escolas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. As autoras exemplificam utilizando o Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que demonstra “que 81,7% das crianças de 6 (seis) anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental” (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007, p. 5).

Além disso, conforme as educadoras, outra justificativa da antecipação da idade mínima é em relação aos resultados de estudos que indicam que a maioria das crianças que frequentam a escola antes dos 7 (sete) anos conseguem resultados mais satisfatórios do que as que ingressam apenas aos 7 (sete) anos. O exemplo de estudo citado é o do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, o qual aponta que quem frequentou a pré-escola obteve mais resultados positivos nos testes de leitura do que aqueles que ingressaram diretamente nos Anos Iniciais. Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) afirmam ainda que, para o MEC, ampliar em um ano o ensino obrigatório é sinônimo de garantia de mais tempo na escola e mais oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Contudo, salientam que só aumentar o tempo não basta, é preciso um melhor aproveitamento e é dever das instituições elaborarem estratégias para tanto.

Com o acréscimo de 1 (um) ano e a entrada de crianças menores há a necessidade de alterar-se toda a estrutura escolar. Deste modo, segundo Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), o governo federal garante que cada sistema de ensino será livre para construir, juntamente da sua comunidade escolar, o plano de ampliação do Ensino Fundamental. Da mesma forma, as instituições são responsáveis por estudar e debater sobre o assunto com todos os interessados numa aprendizagem de qualidade (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007). Além disso, as autoras ressaltam que este é um momento importante, no qual tem-se a oportunidade de repensar todos os anos que compõem o Ensino Fundamental, ou seja, que não se fixe apenas neste novo ano inicial.

Outro foco de atenção, conforme as estudiosas, deve ser a criança de 6 (seis) anos. Para elas, é preciso que o olhar que se tenha em relação a criança não seja como um sujeito a ser preparado para essa etapa na qual ingressa, por lhe faltar conteúdos da pré-escola, mas como um sujeito de direitos, necessidades, potencialidade e singulares. Portanto, é essencial que se planeje e elabore propostas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada idade, compreendendo que não se trata de apenas agrupar os conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007, p.8).

Em 2013 tem-se novamente uma alteração significativa na obrigatoriedade de frequência do ensino básico. Com a promulgação da Lei nº 12.796/13, a

obrigatoriedade passa a valer para a pré-escola, 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, sendo que anteriormente a obrigatoriedade era apenas para estudantes com idades entre os 6 (seis) e 17 (dezesete) anos, equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tabela 6: Organização da educação básica a partir da Lei nº 9.394/96 em 2019.⁶

EDUCAÇÃO BÁSICA		
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
	Dividido em duas etapas	
Duração 5 anos	Duração de 9 anos	Duração de 3 anos
Obrigatório a partir dos 4 anos	Obrigatório a partir dos 6 anos	Obrigatório

Fonte: Do Autor, 2019.

Com todas as propostas feitas ao longo dos anos e alterações na legislação que rege as instituições de ensino, é possível concluir que se buscou melhorias para o ensino. Contudo, nem sempre estas alterações foram claras e alcançaram seus objetivos perante a sociedade civil. Muitas dúvidas e entendimentos contraditórios surgiram. Ainda não é possível concluir com total certeza, mas ao longo das leituras realizadas, percebe-se que a visão da pré-escola com uma etapa para preparar as crianças para o Ensino Fundamental vem desde a década de 1970, quando a segunda versão da LDB foi promulgada. Isto se deve pelo fato de que na época a pré-escola e os jardins de infância eram pensados para suprir possíveis (e até falsas) carências culturais que as crianças tivessem.

Essa visão de preparação é reforçada em 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos, uma vez que um documento elaborado pelo governo para orientar sobre a mudança afirma que a antecipação da entrada da criança no Ensino Fundamental se explica com pesquisas que apontam que aquelas crianças que frequentaram a Educação Infantil obtêm resultados melhores no

⁶ Considerando as alterações feitas na Lei nº 9.394/96 através das Leis de nº 11.274/06 e de nº 12.796/13, que vigora neste ano.

processo de alfabetização. Em outras palavras, quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor as crianças estarão preparadas para os testes feitos nos Anos Iniciais.

3 OS VAGÕES: A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, não se tem a intenção de descrever cronologicamente o percurso histórico da Educação Infantil – análise já feita por autores como Fraboni (1998), Freitas e Kuhlmann (2002), Kohan (2005), Corazza (2002, 2004) –, mas sim analisar de modo pontual como a Educação Infantil é percebida em três documentos norteadores da educação brasileira. Para tanto, escolheu-se os principais das três últimas décadas: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI⁷ de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI⁸ de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁹ de 2018.

Na sequência, mesmo sem ter a pretensão de se elaborar uma explicação definitiva do processo de alfabetização e letramento, torna-se necessário conceituar

7 Proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, é constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas com o objetivo de guiar as políticas e o trabalho pedagógico.

8 Fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Tem por objetivo ser um documento para orientar tanto as políticas públicas, quanto as propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

9 Documento de caráter normativo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

esses termos para compreendermos de que maneira estes processos têm se dado na Educação Infantil. Assim, tais conceitos são apresentados com base no estudo de Magda Soares (2014), relacionando-o com as pesquisas de Horn, Silva e Abreu (2011) e de Klug e Nazário (2016). Na sequência, é feito um levantamento sobre os processos de alfabetização e letramento na pré-escola a partir da análise já feita de 2 (dois) documentos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, e os interligando com autores como Klug e Nazário (2016) e Bruno e Bertoletti (2012).

Diversos autores se dedicaram a pesquisar sobre a infância, desde a “invenção” da infância com Ariès, sobre o governo da infância com Foucault, perpassando também pela “morte” da infância com Marín-Díaz. Contudo o objetivo deste trabalho não é abordar a Educação Infantil de forma cronológica. Mas então, sobre o que vamos falar? Vamos falar sobre os papéis que a criança e o adulto tem no ambiente escolar.

No que chamamos de educação tradicional, havia o conceito de *adultocêntrico*, como explica Horn (2004). Segundo a autora, este conceito refere-se ao poder que o adulto tem nos processos de aprendizagem, de modo que ele seja o principal protagonista. O que será ensinado e como será ensinado é escolhido de forma unânime e autoritária pelo professor. Na educação tradicional, a criança é vista como um ser incompleto, falho, que necessita de cuidados, proteção e preparação. O processo de aprendizagem se dá através da transmissão de conhecimentos e da repetição.

Já na educação moderna o professor perde seu papel como centro e passa a se preocupar com as possibilidades e necessidades das crianças. Assim, o adulto passa a ter seu papel mais voltado ao de mediador, já que ele é aquele que será o parceiro mais experiente de seus alunos, que irá proporcionar e organizar as situações que serão vivenciadas por todos, como explica a estudiosa.

Logo então, temos a criança como o centro de todos os processos que ocorrem na Educação Infantil. Elas assumiram agora o papel de agente do seu desenvolvimento. Isso ocorre, como explica Barbosa e Horn (2008), a partir das experiências entre sujeitos e com o ambiente que vivenciam, dentro e fora das

escolas. As práticas pedagógicas agora estão voltadas às brincadeiras, ao lúdico. A intenção agora passa a ser o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, de interações fundamentais para a vida e não mais só para a próxima etapa. As crianças pré-escolares, conforme as autoras, trazem consigo uma curiosidade enorme, estão motivadas, cheias de sentimentos e desejos de conhecer o mundo.

Além disso, é preciso comentar que alguns estudiosos têm se dedicado a busca de compreender melhor o que chamam de *infâncias*, uma vez que pretende “indicar a multiplicidade das formas de vida infantil” (HORN, 2017, p. 73). Isso se dá, porque não se tem mais apenas um modo de ser criança, há uma heterogeneização da infância, como explica Horn (2017). Deste modo, é perceptível que não há como se ter mais uma única visão sobre as crianças, não é mais possível se pensar em um grupo de crianças uníssono, unânime. Assim, as práticas também precisam estar voltadas ao grupo heterogêneo.

3.1 A locomotiva

Ao longo da história brasileira, encontram-se diferentes opiniões em relação à função social da Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), a maioria das instituições de ensino que atendiam as crianças mais novas surgiram com o propósito de receber apenas crianças de baixa renda. Estas instituições tinham por finalidade suprir carências causadas pela pobreza. Assim, essa visão de Educação Infantil estaria mais voltada ao assistencialismo do que à promoção da cidadania para as crianças e suas famílias.

A partir da publicação da Constituição Federal em 1988, a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos tem a garantia legal ao direito à educação em um espaço específico: a escola. Além disso, no artigo 205 da Carta Magna, está disposto que a educação é direito de todos e é dever do Estado proporcioná-la em conjunto com a família e a sociedade. Seu objetivo é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Contudo, apenas com a Lei nº 9.394/96 (LDB) é que a Educação Infantil passa a ser considerada parte integrante do Ensino Básico. Sua redação aponta que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e pretende desenvolver integralmente a criança até os 6 (seis) anos¹⁰ “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, artº 29), juntamente da família e a comunidade. Aqui vale lembrar, como comentado no capítulo anterior, que em 2006, é aprovada a Lei nº 11.274/06 que antecipa o acesso ao Ensino Fundamental em 1 (um) ano e por consequência, a criança finalizará a Educação Infantil aos 5 (cinco) anos; e em 2013, a proposta da Lei nº 12.796/13 provoca alteração, estabelecendo a obrigatoriedade de frequência na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, momento no qual a criança deva cursar a pré-escola na Educação Infantil.

Em 1998, quando o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI é publicado, tem-se com ele a proposição de que se supere a visão assistencialista das escolas infantis, de modo a assumir “as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (BRASIL, 1998, p. 17), considerando-as como sujeitos completos e indivisíveis. O documento aponta ainda que as propostas educacionais devem considerar a criança, o educar, o cuidar e a aprendizagem ao serem elaboradas.

Mais de 10 (dez) anos depois, elabora-se um novo documento, proposto pelo Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010). Esta proposta reitera que a Educação Infantil seja concebida como uma etapa fundamental do desenvolvimento da criança, garantindo que ela seja ofertada em instituições públicas e privadas, mas não domésticas, sendo reguladas por órgãos competentes como as escolas de outros níveis da Educação Básica. As DCNEI definem como eixos norteadores para a criação das propostas educacionais as interações e a brincadeira, de modo a garantir aos pequenos diferentes experiências para a construção e apropriação de conhecimentos.

10 Em 2013, a redação da lei é alterada para 5 anos.

Para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), como o próprio documento afirma que, no que compete à Educação Infantil, as DCNEI (2010) foram consideradas como modelo, dessa forma os documentos se aproximam em alguns pontos. Uma destas aproximações é referente aos eixos estruturantes, ou seja, a BNCC continua a apostar nas interações e na brincadeira como eixos centrais. E, a partir disso, a Base garante às crianças o direito “de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 36), organizando o currículo da Educação Infantil em 5 (cinco) campos de experiência.

Até a década de 1980, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), se utilizava o termo educação pré-escolar para referir-se a Educação Infantil como uma etapa anterior que prepararia as crianças para o processo de escolarização que se iniciaria no Ensino Fundamental. Dessa forma, segundo o documento, a Educação Infantil, não estava configurada como educação formal.

Em sua redação original, a LDB de 1996, no artigo 30, explica que a Educação Infantil será oferecida em duas modalidades: a creche, dos 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e a pré-escola, dos 4 (quatro) aos 6 (seis) anos de idade. Mesmo com todas as alterações pela qual a LDB de 1996 passou, o que mudou não foi a maneira de conceber as modalidades, mas sim as idades em relação a pré-escola. Onde se lia 6 (seis) anos, hoje se lê 5 (cinco) anos.

Contudo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é possível visualizar uma discussão para se dividir a modalidade da creche em duas. Segundo o documento, o ideal seria diferenciar o primeiro ano de vida da criança, por este ter outras especificidades. Assim, ele não organiza os objetivos nas modalidades, mas sim pelas faixas etárias. Seguindo a legislação, o documento das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (2010), divide sua proposta nas duas modalidades: creche e pré-escola. Já a Base Nacional Comum Curricular (2018) continua a dividir a Educação Infantil em duas modalidades (creche e pré-escola), mas volta a subdividir a creche em duas como no RCNEI, bebês: de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses, crianças bem pequenas: de 1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses, e a pré-escola é responsável pelas crianças pequenas: de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses.

3.2 As cargas: alfabetização e letramento

Para muitas pessoas alfabetização e letramento são sinônimos que se complementam. Contudo, estudos, como os de Magda Soares (2014), apontam que há diferenças entre os conceitos. Assim, segundo Soares (2014), alfabetização é a ação de alfabetizar, que por sua vez “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 31). Klug e Nazário (2016), procuram simplificar ao afirmar que alfabetização se refere à decodificação e codificação das letras (grafemas e fonemas), de modo que o sujeito seja capaz de juntá-las e, assim, formar palavras.

Já o termo letramento, conforme Soares (2014) vem do termo inglês *Literacy* que em português significa condição de ser letrado¹¹. E ser letrado é além de saber ler e escrever, mas também saber utilizar essas habilidades. Para Horn, Silva e Abreu (2011), o letramento é um processo mais avançado e complexo que envolvem a linguagem escrita nas práticas sociais.

Assim, pode-se afirmar que são conceitos que possuem relação e um complementa outro. Porém ser alfabetizado e ser letrado são adjetivos diferentes e não devem ser utilizados como sinônimos. Essa relação é explicada por Horn, Silva e Abreu (2011) como o letramento sendo a base, o objetivo a ser alcançado, face a importância que a leitura e escrita possuem para a comunicação e a interação dos sujeitos. A alfabetização é a metodologia, o caminho para alcançar o objetivo. Vale ressaltar que, segundo as autoras, é possível o indivíduo ser alfabetizado, mas não ser letrado.

Segundo Soares (2014)

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tomar

11 Em inglês se usa o termo *literate* para se referir a letrado.

a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'. (SOARES, 2014, p.39,)

Deste modo, é possível deduzir, que o processo de alfabetização e letramento vai além de aprender a ler e escrever. Envolve os processos de reconhecimento e associação das letras e palavras, utilizando-se de tais habilidades para comunicar-se e expressar-se nos diferentes contextos cotidianos. Então, as práticas do processo de alfabetização e as de letramento são diferentes.

Considerando do ponto histórico, quando a pré-escola era vista como o espaço/tempo de capacitar e suprir as carências que as crianças apresentavam, preparando-as para a próxima etapa que seria o Ensino Fundamental, é possível compreender o porquê de se realizar certas práticas. Bruno e Bertolotti (2012) explicam que “os professores sentiam a necessidade da preparação de requisitos básicos na criança ao frequentar a pré-escola, como desenvolver o seu cognitivo, a lateralidade, o vocabulário, a autonomia, a coordenação motora grossa e fina” (BRUNO, BERTOLETTI, 2012 p.63). Para desenvolver tais habilidades, os professores utilizavam além de jogos e brincadeiras lúdicas, atividades de repetição de movimento com o lápis, atividades fotocopiadas, desenhos, perfurações. As autoras complementam dizendo que na visão dos educadores estas atividades deveriam ser desenvolvidas já na pré-escola porque no Ensino Fundamental não se teria o tempo necessário de preparar as crianças e alfabetizá-las.

Outra justificativa, se encontra no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI de 1998, quando este afirma que

A aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. [...] Acrescenta-se a essa concepção a crença de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las. (BRASIL, 1998b, p. 120).

Além disso, o documento sugere uma sequência didática, iniciando as atividades com a motricidade, passando para a oralidade, a cópia e, por fim, a escrita sem cópia. Percebe-se que esta metodologia, apesar de estar preocupada em seguir uma linha gradativa nas atividades oportunizadas, desenvolve a capacidade de (de)codificação da escrita, ou seja, a alfabetização e não a consciência fonológica ou o letramento na Educação Infantil. Além disso, é possível concluir que por essa metodologia, o processo de alfabetização se torna mecânico, de repetição e não de construção.

No ano da pesquisa de Bruno e Bertoletti (2012), ainda havia entre os professores a ideia de que as crianças deveriam sair da Educação Infantil alfabetizadas. E, arrisca-se ao afirmar que, infelizmente, essa ideia continua viva para alguns docentes. Contudo, coerente a perspectiva das autoras, que acreditam que

Na verdade, na Educação Infantil deve ser dado um atendimento que possibilite que desenvolvam a linguagem de forma coesa e coerente, tenham um bom desenvolvimento motor, dominância lateral definida, coordenação motora grossa e fina, e isso tudo só será feito se: as crianças brincarem e jogarem muito, sendo inseridas num espaço no qual o letramento seja sempre incentivado e as brincadeiras dirigidas; às vezes podem ser realizadas brincadeiras livres; jogos e brincadeiras que estimulem as percepções sensoriais (gustativa, olfativa, visual, tátil e auditiva); as crianças devem conhecer seu corpo, seus limites, dominar seus movimentos corporais. Para que o letramento ocorra as crianças devem ouvir músicas, histórias, assistir a filmes, ler livros, ter conversas informais e inserir as mais variadas práticas sociais de leitura e escrita que estão no seu dia a dia ou que os professores criem subsídios para que isso aconteça. (BRUNO, BERTOLETTI, 2012 p.64)

Junto a isso, é possível somar atividades que abordem a consciência fonológica das crianças. Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) explicam que antes de compreender o alfabeto, as crianças precisam entender que os sons associados as palavras são os mesmos que são falados. Assim, é possível através de diferentes atividades lúdicas desenvolver a consciência fonológica, que por sua vez irá contribuir para o processo de alfabetização da criança. Como complementa Bruno e Bertoletti (2012), através da consciência fonológica a criança será capaz de argumentar, se expressar com clareza, possuir um rico vocabulário, além de compreender o que irá escrever e ler.

Além disso, hoje temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que indica que a alfabetização será o foco dos 2 (dois) primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilitando “outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p.59). Além disso, em relação as práticas de letramento, explica que as mesmas estão inseridas na vida social do aluno e na vida escolar desde a Educação Infantil, quando tiveram contato com diferentes gêneros textuais, como cantigas, parlendas, quadrinhas, contos, receitas, entre outros, fazendo com que ao longo dos Anos Iniciais tais práticas sejam gradativamente intensificadas e complexificadas.

Quando a BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a pré-escola, em nenhum momento é citado a alfabetização ou o letramento de modo específico. O que acontece é que em alguns objetivos se aborda a escrita e a leitura. Quanto a escrita, está é sugerida como espontânea ou como o professor no papel de escriba, da mesma maneira o professor tem o papel de leitor e a criança realizará leituras de imagens para então contar uma história. Nota-se assim, que Britto (2005, apud Klug e Nazário, 2016) e a BNCC (2018) concordam no papel da Educação Infantil de não se preocupar em ensinar as letras para os alunos, mas sim dar o suporte necessário para que a criança seja crítica e participativa da cultura escrita, convivendo e experimentando diferentes organizações e modos de pensar e escrever.

É a partir das vivências, que a criança dará sentido às práticas quando for aprender o sistema de escrita nos anos seguintes. Klug e Nazário (2016), complementam ao dizer que desta forma a Educação Infantil se transforma na porta de entrada da criança no universo mágico da escrita formal, sem se esquecer de que os pequenos precisam de muito mais para se desenvolverem integralmente. Assim, o processo educativo na pré-escola “necessita ser acolhedor, instigador, provocador de desejo e promotor do contato ardente com os eixos da Educação Infantil, a saber: as brincadeiras e as interações, ambos os eixos mediados pelas linguagens.” (KLUG, NAZÁRIO, 2016, p. 227).

4 O TRILHO ESCOLHIDO

Nesta pesquisa pretendeu-se dar enfoque ao que as crianças têm a contar sobre as atividades formais de alfabetização em que estão inseridas diariamente e apoiando-se em Godoy (1995), que afirma que “do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados” (GODOY, 1995, p. 61). Gonçalves e Meirelles (2004, apud CHEMIN, 2015) explicam que a pesquisa qualitativa se preocupa com a investigação das percepções do público pesquisado, sem se preocupar com estatísticas, mas em compreender em profundidade, assim essa pesquisa é uma pesquisa qualitativa. Leopardi (2002, apud CHEMIN, 2015) afirma ainda que a pesquisa qualitativa é utilizada quando se objetiva ter dados subjetivos, auxiliando “na compreensão do contexto social do problema sob a perspectiva dos sujeitos investigados [...] e sob a perspectiva do pesquisador” (CHEMIN, 2015, p. 56).

Já em relação aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa de campo, visto que Chemin (2015) explica que a pesquisa de campo normalmente estuda um único grupo, utilizando-se de outros métodos, como fotografias, entrevistas, análise documental, observação, para complementar seu estudo. Para tanto, selecionou-se uma turma de pré-escola de uma escola de Ensino Fundamental,

ligada à rede municipal de uma cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. A produção de dados se deu através de observações e conversas com as crianças da turma escolhida. Os registros foram feitos através de gravações de áudio, além de um diário de campo da pesquisadora. O diário de campo da pesquisadora foi alimentado durante as observações e também posterior as rodas de conversas com as crianças. As conversas foram através de rodas de conversas com as crianças, visto que, como explica Afonso e Abade (2008), “uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão” (AFONSO e ABADE, 2008, p.19) Assim, é uma metodologia participativa que possibilita a sua utilização em diferentes contextos buscando promover uma cultura de reflexão.

Ao mesmo tempo que se entende a importância que o adulto tem nas relações e experiências da Educação Infantil, compreende-se que tais ações são vivenciadas e significadas de maneira diferente pela criança e pelo adulto. Partindo do pressuposto tão estudado e discutido ao longo do curso de Pedagogia da Univates de que a criança deva ser a protagonista de suas ações e sendo ela um sujeito capaz de significar e dar sentidos ao que vivência diariamente, neste trabalho pretendeu-se dar enfoque ao ponto de vista das crianças, assim, dando vez e voz a elas. Pensando com Prado, Demartini e Faria (2002), em relação aos dois modos de produzir relatos, o que se desejou foi construir um relato com as crianças e não sobre elas.

Os encontros aconteceram uma vez por semana, com duração de 2 (duas) horas/aula, ao longo de 5 (cinco) semanas, totalizando 10 (dez) horas/aula. Todos eles se iniciaram na sala de aula da turma com a participação de todos sujeitos, pesquisadora, professora titular e crianças. Destes encontros, o primeiro teve caráter de aproximação entre pesquisadora e crianças. Neste dia a pesquisadora foi apresentada ao grupo pela professora titular da turma. Durante o tempo que esteve presente, a pesquisadora permaneceu em um canto da sala observado as atividades realizadas pela turma, intervindo apenas nos momentos em que os próprios alunos a procuravam. Neste dia foi possível perceber a rotina da turma, de modo que as primeiras atividades realizadas foram o calendário, contando para ver que dia era e observando como estava o tempo. Depois realizaram uma atividade dirigida.

O segundo encontro aconteceu na semana seguinte. No primeiro momento a pesquisadora apresentou-se à turma e explicou que ainda estudava e por isso

precisava conversar com a turma, pedindo se queriam ajudá-la, e se caso afirmativo elas participariam de algumas atividades, como rodas de conversa, produção de desenhos. Em seguida, pediu-se para que as crianças assinalassem e assinassem o Termo de Assentimento (Apêndice A), informando para a pesquisadora se gostariam ou não de participar dos encontros. Para isso ofereceu-se os materiais da sala de aula de pintura, como lápis de cor e giz de cera, possibilitando aos educandos que escolhessem qual material gostariam de utilizar. Então foi a vez de apresentar ao grupo o mascote, confeccionado pela pesquisadora, o Zugui, um trem¹², explicando que o Zugui nunca tinha ido para a escola e, conseqüentemente, não conhecia nenhuma, pedindo para os alunos se eles poderiam mostrar a escola deles para o trem. Visitou-se a área coberta, os banheiros, o refeitório, terminando a visita na praça. Local onde as crianças puderam brincar com o Zugui, tanto que este acabou tendo que visitar a oficina depois.

A proposta para o terceiro encontro foi de que as crianças pensassem e registrassem através do desenho como elas aprendem e o que aprendem na escola. Assim, disponibilizou-se a cada uma delas uma folha em branco do tamanho A4 e os materiais de pintura da sala de aula, compostos por lápis de cor, giz de cera e canetinhas. Cada estudante pode realizar seu desenho da sua maneira, sem interferências da pesquisadora ou da professora titular. Eles apenas precisavam respeitar a ordem inicial de que o desenho representasse como eles aprendem. A medida que os alunos foram terminando, eles entregavam seu desenho para a pesquisadora.

Por questões de tempo, a apresentação dos desenhos ficou para o quarto encontro. Então, esse foi dedicado para que cada criança falasse e explicasse aos colegas o que havia desenhado, como pensava que aprendia. Para isso, organizou-se uma sequência de acordo como eles estavam sentados. Nesse momento surgiu

12 O trem foi confeccionado de maneira que as crianças puderam explorá-lo, utilizando materiais reutilizados, como caixas e cordões. A ideia de confeccionar um mascote surgiu da dissertação de Mestrado da pesquisadora Diana Machado, intitulada “*Olhares de crianças sobre a escola de Educação Infantil: o que dizem e mostram sobre a escola?*”, orientada pela Dra. Suzana Feldens Schwertner e avaliada pela Dra. Morgana Dômenica Hattge.

também algumas conversas paralelas sobre outros assuntos do interesse dos educandos.

O quinto e último encontro foi o mais esclarecedor, nele as conversas se basearam no que os participantes fazem na escola e como percebem que eles aprendem, o que eles fazem para aprender. Para isso, depois de uma breve explicação de como iria acontecer as atividades nesse dia, as crianças foram convidadas em grupinhos de 4 a acompanharem a pesquisadora até a parte externa da sala para ali realizar a roda de conversa. Quando se percebeu que o assunto havia sido todo discutido, o grupo voltou para a sala e outro grupo de alunos acompanharam a pesquisadora, até que todos tivessem participado desse momento. O restante da turma que não estava com a pesquisadora estava com a professora titular na sala realizando as atividades propostas por ela.

Antes de iniciar os procedimentos da pesquisa, foi entregue para a escola a Carta de Anuência Institucional (Apêndice B), para a professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), para os responsáveis das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, baseando-se em Bardin (2016), partindo do pressuposto de que a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

Assim, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo, juntou-se as informações coletadas durante as observações e rodas de conversa em duas etapas: o inventário e a classificação. Santos (2012) explica que nos estudos de Bardin, o inventário é onde se isolam o que há de comum e a classificação é onde se divide os elementos organizando-os. Assim, nessa pesquisa os dados construídos com as crianças foram organizados em tabelas e gráficos¹³ para depois serem analisados pela pesquisadora. Santos (2012) destaca ainda o quão importante para Bardin é que

13 Destes, alguns aparecerão no próximo capítulo.

na fase da interpretação dos dados o pesquisador retorne para o referencial teórico, buscando nele embasamento as suas análises.

As rodas de conversa referentes a cada dia de acompanhamento junto a turma foram analisadas individualmente e em conjunto procurando nelas recorrências que possam se aproximar ou se contradizer. Tais aproximações e distanciamentos foram organizados no próximo capítulo a fim de responderem os objetivos propostos no início desta caminhada de pesquisa.

5 JÁ CHEGAMOS?

A proposta para este capítulo é conversar e refletir a partir de alguns recortes das falas das crianças durante as rodas das conversas e os registros feitos pela pesquisadora em seu diário de campo. Assim busca-se trazer elementos¹⁴ das conversas em que possam elucidar ao leitor quanto as atividades formais de alfabetização que estão presentes nas situações de aprendizagem da turma observada.

Ao entrar em uma sala de aula costuma-se olhar ao redor para observar as paredes, ver se é um ambiente que estimula a aprendizagem, se está poluído com muitas informações ou não. Assim, logo me deparo com uma cena clássica das salas de aula.

Acima do quadro, em uma altura que nem os olhos do adulto são capazes de captar sem que olhe para cima, está fixado um alfabeto. O alfabeto foi construído pelas próprias crianças, utilizando diferentes técnicas (recorte de imagens, desenhos, escrita de nomes, pinturas e/ou colagem de bolinhas de

14 Os trechos retirados das rodas de conversa e do diário de campo da pesquisadora estão destacados através do recuo e em itálico.

papel crepom sobre o traçado da letra). Cada letra está escrita em uma folha branca A4. (Trecho retirado do diário de campo da pesquisadora).

Pesquisadora – E como é que vocês aprenderam o alfabeto?

Algumas crianças – Ali! (apontam para o alfabeto exposto).

Pesquisadora – Quem é que fez aquele alfabeto?

Criança A – A gente. A gente recortou coisas com a letra I.

(Trecho retirado da roda de conversa do segundo encontro).

Pesquisadora – E o que vocês aprendem?

Criança A – O ABC.

Pesquisadora – E como vocês aprendem o ABC?

Criança B – Fazendo algumas letras que a gente sabe.

Criança A – Tem as letras ali em cima do quadro verde.

Criança B – E vai até o quadro branco.

Criança A – Daí a gente vai falando.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Então, a primeira atividade formal presente e que se destaca é a presença do alfabeto. Destacado pelas crianças em dois encontros, percebe-se que ele está bastante presente nas práticas desenvolvidas. É obvio que nessa idade as crianças já tenham contato com as letras em inúmeras situações do dia a dia, como Klug e Nazário (2016) explicam. Assim, não há como julgar a presença dele em sala de aula. Questiono-me qual significado desta presença. Se tal presença não vem sendo trazida ano após ano desde a época em que a educação pré-escolar era considerada compensatória, já que que nessa época era esperado que a criança aprendesse não só as letras do alfabeto, mas já fosse alfabetizada.

É interessante perceber que na forma como as crianças falam sobre o alfabeto elas se apropriam dele e o sentimento de pertencimento que há. Afinal, é nítido que elas participaram da construção e confecção dele, e assim significaram e

internalizaram essa vivência. Através do relato, é possível perceber que ele não está na sala apenas para enfeitar a parede, mas sim participando das práticas que ocorrem naquele espaço. Como fica exemplificado quando em uma das rodas de conversa é questionado sobre o que as crianças aprendiam com a professora titular da turma, as próprias crianças explicam como uma das atividades foi realizada.

Criança C – Tem que fazer as letras.

Pesquisadora – Como assim? O que tem que fazer?

Criança G – Tem que completar as letras.

Criança C – Tem que ver a letrinha que falta e escrever. A profe escreve no quadro e a gente copiou na folha, a gente tinha que fazer as letras que faltavam.

(Trecho retirado da roda de conversa do quarto encontro).

O que as crianças tentaram explicar, é o terceiro tipo de atividade citada no diário de campo da pesquisadora.

No caderno constam algumas atividades feitas pelas crianças desde o início do ano até aqui. Três tipos de atividades me chamam a atenção. A primeira é referente a uma na qual a professora escreve a palavra e as crianças utilizam material como palitos para quantificar o número de letras da palavra. A segunda faz referência a figuras trabalhadas pela professora com as crianças e junto a essas figuras é escrita pela professora a palavra, contudo ela não escreve a primeira letra, esta na qual as crianças devam completar (exemplo: P de _ipoca). E na terceira as crianças recebem uma palavra escrita com as algumas letras e elas precisam completar a escrita (por exemplo a palavra escrita assim S _ C _ e os pequenos completam com o A e o I respectivamente observando no quadro ou na palavra escrita acima).

(Trecho retirado do diário de campo da pesquisadora).

Considerando tais observações é possível notar que atividades que envolvam as letras acontecem com frequência. E que esta prática vai ao encontro ao que está disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI de

1998, como exemplificado no capítulo 3 desta pesquisa, quando este incentiva o trabalho gradual com as letras para as turmas de pré-escola.

Além disso, outra atividade que acontece com muita frequência é aquela em que todos os dias as crianças preenchem o calendário, como é relatado por elas em dois momentos das rodas de conversa e como foi observado pela pesquisadora no primeiro encontro.

Pesquisadora – E o que vocês aprendem a fazer aqui na escola?

Criança C – A fazer desenho, atividades, calendário, os dias quando tem sol, quando tá chuva.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro)

Pesquisadora – Tá e o que mais, como mais vocês aprendem?

Criança F – A gente faz as formas, o calendário.

Criança A – O calendário, que vem de outro calendário.

Pesquisadora – O que vocês aprendem fazendo o calendário?

Criança F – A gente aprende números.

Criança B – A contar até 30. A ver como tá o tempo, tipo hoje tá sol, então a gente desenha o sol.

Criança E – A gente não fez o calendário hoje.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Em uma das paredes, entre as janelas, está exposto um grande pedaço de tecido. Nele estão coladas caixinhas de leite encapadas. Este é o calendário da turma. A cada dia é preso na frente da caixa um número correspondente ao dia do mês. Hoje é dia 28, então foi colado o número 28 junto a primeira caixinha que ainda não estava preenchida. Mas para os alunos saberem que hoje é dia 28, eles contaram quantas caixinhas já estavam preenchidas com o número na frente. Junto a isso, ainda é colocado como está o dia: se está nublado, chuvoso ou se tem sol. Para isso, eles têm três imagens representativas de cada maneira coladas individualmente em um palito de picolé. O palito correspondente é colocado dentro da caixinha.

Após completarem o calendário da sala coletivamente, cada aluno recebe o seu em uma folha A4 para preencher também.

(Trecho retirado do diário de campo da pesquisadora)

Esses trechos remetem a importância de se estabelecer uma rotina com as turmas da Educação Infantil. É nesse período que as crianças estão desenvolvendo suas noções de tempo-espço. Como explicam Silva e Frezza (2010)

A rotina na Educação Infantil configura-se como um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia. Existe a hora da brincadeira, a do lanche, a do descanso, etc. (SILVA e FREZZA, 2010, p.51)

Acredita-se que a atividade proposta pela professora ao fazer o calendário todos os dias com as crianças estabelece uma rotina para a turma que quando não fazem (ou não participam, como foi no caso de um dos grupos) faz falta para as crianças. É através do calendário também que as crianças da turma se orientam no dia da semana e assim nas aulas específicas que haverá naquele dia. Além disso, essa atividade é aproveitada pela professora para desenvolver outras habilidades também, como a sequência numeral e o clima.

Através dos próximos recortes é possível perceber que outra atividade bastante presente e significativa às crianças é o momento do desenho, ou como chamado por elas, da pintura.

Pesquisadora – Eu ouvi vocês falando de pintar, quando é que vocês pintam?

Criança A – Quando tem atividade.

Criança C – Ou pintar de tinta, faz de lápis de cor, de giz.

Criança D – Aquele dia a gente fez o desenho do Saci.

(Trecho retirado da roda de conversa do segundo encontro).

Criança E – Eu gosto de brincar e de pintar de tinta.

Pesquisadora – Quando é que tu pinta aqui na escola?

Criança A – Quando tem atividade.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Ao longo do curso, estudamos em algumas disciplinas o quão importante para o desenvolvimento da criança são esses momentos de desenho livre, afinal o desenho é umas das primeiras linguagens das crianças. Visto que nesses momentos a criança estará se expressando, registrando no papel o que ela vivencia e o que ela imagina, por vezes confundindo os traços entre realidade e imaginação. Leite (1998) explica ainda que “o desenho é um diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade” (LEITE, 1998, p.131).

Contudo, através destes recortes é impossível estabelecer se estes momentos de pintura são divididos entre momentos de desenhos livres e momentos de desenhos dirigidos. Assim como perceber qual sentido a essa prática é dado pela professora, se são apenas um passatempo e/ou preenchimento do tempo disponível, se são considerados como parte integrante do currículo para desenvolver a motricidade fina ou ainda como um momento rico para que as crianças expressem seus sentimentos e deixem fluir sua imaginação, podendo também ser um momento para perceber o crescimento das crianças. Sabe-se que deveria haver um meio termo, no qual as crianças possam desfrutar de momentos de desenho livres pensados pela educadora como um momento rico de aprendizagem.

Um dos aspectos que se frisou muito durante as rodas das conversas é em relação ao significado que as crianças dão para sua aprendizagem, tentando descobrir como elas pensam que aprendem. Para isso, além de se ressaltar a pergunta diversas vezes durante as rodas de conversas, no terceiro encontro solicitou-se para que as crianças registrassem através do desenho o que elas faziam para aprender, em que momento elas aprendem. Neste encontro estavam presentes 15 (quinze) crianças, assim quando se fala nos desenhos se refere aos 15 (quinze) produzidos pelos participantes presentes no dia. É importante ressaltar também que algumas crianças não conseguiram escolher apenas uma atividade para representar e assim registraram mais de uma maneira. Para melhor apresentar ao leitor os resultados, organizou-se o seguinte gráfico.

Gráfico 1: Como e quando aprendo?

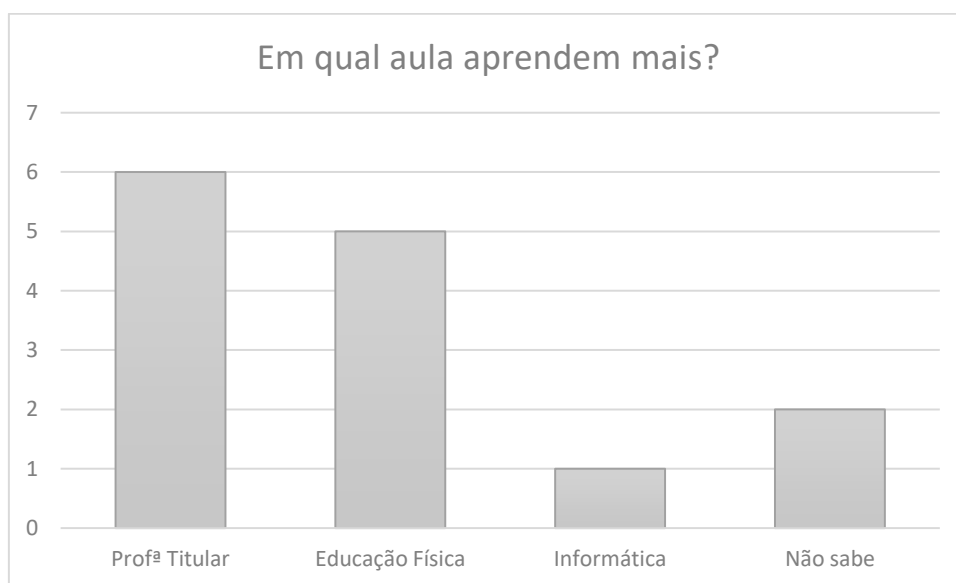


Fonte: Do autor, 2019.

A partir do resultado dos desenhos convertido em gráfico é perceptível que as aulas específicas são consideradas pelas crianças como momentos de aprendizagem, sendo que aparecem em maior quantidade. Chama a atenção que as aulas de Informática aparecem em cinco desenhos, ou seja, em um terço dos desenhos. Mas vale ressaltar que apenas uma criança fez o registro só do computador, as outras quatro desenharam o computador e mais uma atividade. Outro fato que causa estranhamento é em relação de em nenhum desenho ter aparecido a figura da professora titular ou algum elemento que remeta as suas aulas. Através dos relatos nas rodas de conversas é fato que as crianças significam as práticas vivenciadas junto a professora, então, a única explicação que encontro por não ver este registro é que as crianças estão acostumadas com essa vivência que não valorizam tanto quanto as das aulas específicas. Não foi possível definir com precisão se as crianças conseguem diferenciar as aulas de Educação Física e o momento de brincadeira no parquinho. Através dos relatos percebe-se que muitos momentos da aula de Educação Física acontecem no parquinho e nos desenhos essas aulas foram representadas pelo registro do parquinho, o que acaba por gerar essa dúvida.

Depois de analisar os desenhos e pedir para que cada criança contasse o que tinha desenhado aos colegas no quarto encontro, solicitou-se a elas que pensassem e elegessem a aula em que mais aprendem: com a professora titular, na aula de Música, na de Informática ou na de Educação Física. As respostas deles foram compiladas no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Em qual aula aprendem mais



Fonte: Do autor, 2019.

Percebe-se que agora as aulas com a professora titular não só foram lembradas como foram a maioria das escolhas das crianças. O que espanta é que nesse momento as aulas de Informática não foram a escolha preferida deles. E a menina que escolheu Informática, no seu desenho não havia escolhido as aulas de Informática para representar. Em um trecho da roda de conversa no quinto encontro é possível encontrar pistas.

Pesquisadora – Com que profes vocês brincam?

Criança B – Com a profe EF, professor de música e professora T.¹⁵

Criança A – I nem tanto.

Criança F – É, porque a gente tem informática, mas daí a gente brinca.

Criança A – É a gente brinca quando cansa de ficar jogando.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Pesquisadora – E como mais vocês aprendem?

Criança B – Com a profe EF, com a profe T, com o professor M e com o I.

Criança F – Com o I a gente não aprende.

Pesquisadora – Com o I não?

Criança Bi – A gente aprende a mexer nos computadores.

Criança E – Eu já sei mexer no computador.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Considerando esses dois trechos, os dados apresentados nos gráficos e que a geração dessas crianças está inteiramente ligada à tecnologia, é possível compreender o porquê dessa contradição de informações. Tendo nascidos na era digital é bem provável que eles tenham acesso a computadores em casa também, então o mexer no computador não se torna algo novo, algo unicamente da escola, mas sim mais uma tarefa que se faz na escola. Uma tarefa que mesmo não sendo exclusiva, causa admiração, gera algum sentido para as crianças de acordo com as práticas vivenciadas.

Para conseguir compreender qual significado as crianças dão as práticas vivenciadas durante o dia letivo, insistiu-se na pergunta de que modo aprendem, o que precisam fazer para aprender. Em um determinado momento da roda de conversa no quinto encontro uma das crianças responde:

¹⁵ Para preservar o nome das professoras substituiu-se o nome da professora de Educação Física pelas letras EF e o nome da professora titular pela T. O mesmo será feito com o nome do professor de Informática, substituindo pela letra I e o professor de Música, pela letra M.

Criança I – Obedecer a profe.

Criança G – Assim como respeitar, não pode ir lá, tocar tijolo lá pra baixo.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Apesar de ser uma resposta que passe despercebida a muitos ouvidos, ela é potente para gerar reflexões. Há algum significado para essas crianças ter que obedecer e respeitar? Essa resposta surgiu do consciente ou do inconsciente dela? Essas palavras são da própria criança ou ela escuta algumas instruções? Não é simples tecer respostas, mas provocam a reflexão quanto a prática de educadora. Quantas vezes não se instrui os alunos dizendo a eles que para avançarem para a próxima etapa precisam se comportar como alunos de tal ano, que precisam ser obedientes, saber respeitar as regras. Mas pergunta-se, o que se desenvolve com isso nos estudantes? Estar-se-á estimulando eles a serem cuidadosos com suas atitudes ou a serem estáticos, a não fazerem nada?

Além disso, através das rodas de conversa buscou-se descobrir se as crianças acreditam que os momentos de aprendizagem podem acontecer em outros espaços além da sala de aula, como o parquinho.

Pesquisadora – Mas e vocês aprendem aqui no parquinho?

Crianças juntas – Sim!

Pesquisadora – O que vocês aprendem aqui no parquinho?

Criança H – A brincar, a correr.

Criança G – A gente veio aqui pra fazer o limão entrou na roda.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Pesquisadora - A gente só aprende na sala ou aqui no pátio também?

Criança H – Aqui fora pouco.

Criança I – Eu aprendi em casa, no parquinho, lá em cima.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro)

Apesar de o parquinho aparecer no desenho de 3 (três) crianças, quando eu as questionei se elas aprendem brincando obtive respostas negativas. Percebe-se pelos trechos que as crianças até acreditam que aprendem no parquinho, mas o que aprendem são habilidades motoras. No mesmo sentido foi quando questionei se aprendem brincando.

Pesquisadora – E vocês aprendem brincando ou fazendo outras coisas?

Criança G – A gente aprende fazendo outras coisas, como estudar, escrever.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Pesquisadora – E vocês aprendem, então, fazendo atividades?

Criança A – Sim.

Criança B – Atividade e brincando.

Criança A – Nem tanto.

Criança F – Brincando a gente não aprende, Criança B, a gente já sabe.

Pesquisadora – Me explica essa história, por que a gente não aprende se a gente já sabe brincar?

Criança B – A gente ainda não sabe muito brincar, neh Criança F?!

Criança F – Sabe sim.

Criança A – Mas guardar é a coisa mais chata.

Pesquisadora – Criança F, me explica porque a gente não aprende brincando porque a gente já sabe brincar.

Criança F – É por causa que a gente já é grande e já sabe brincar, quem não é não sabe, quem é bebê.

Pesquisadora – Tu concorda com isso Criança A?

Criança A – O afilhado da minha mãe, ele já sabe engatinha, brinca, a fazer tudo.

Pesquisadora – E tu acha que a gente aprende brincando ou não? O que a gente pode aprender brincando?

Criança A – A gente pode tocar música, pegar instrumentos.

Pesquisadora – E tu Criança B, concorda com o que?

Criança B – Com a Criança A. A gente também pode aprender brincando.

Criança F – Algumas coisas não.

Criança E – A gente aprende brincando porque eu tenho que ensinar minha irmã a brincar porque as vezes ele fica parada de brincar.

Criança F – Os bebês botam brinquedo na boca.

Criança A – Os bebes não sabem brincar direito.

(Trecho retirado da roda de conversa do quinto encontro).

Se considerarmos que no momento do desenho o brincar aparece apenas na forma do parquinho e a partir dos dois últimos trechos apresentados é fácil pensar que para as crianças o brincar não representa oportunidades de aprendizagem como ele pode ser explorado. Para estas crianças o brincar está sim atrelado a aprendizagem, mas a uma aprendizagem limitada a movimentos, a ações que já conhecem e são capazes de fazer. Percebe-se que o brincar está limitado, ele não acrescenta na aprendizagem das crianças. Ele não estimula exploração, vivências novas.

Assim, segundo Klug e Nazário (2016) a Educação Infantil até pode ser a porta para a criança entrar no universo da escrita formal, mas não se pode esquecer que a infância precisa primeiro desenvolver outras prioridades. Assim, o ambiente escolar deve ser “acolhedor, instigador, provocador de desejo e promotor do contato ardente com os eixos da Educação Infantil, a saber: as brincadeiras e as interações, ambos os eixos mediados pelas linguagens” (KLUG e NAZÁRIO, 2016, p. 227).

6 O FIM DA VIAGEM

Foi uma longa caminhada, mas como todas as viagens esta também chegou ao seu fim. Foram muitas dúvidas ao longo do percurso, algumas respondidas e outras que continuarão. Mas também, ao fim de todo esse processo, é possível tirar algumas certezas e tecer considerações.

A primeira delas é que não há uma única versão, uma única forma de ser criança, de vivenciar e significar os momentos. Não há um único olhar. Não há uma única forma de ser professor, de estar em uma sala de aula, de proporcionar vivências aos famintos olhos. Não há como se ter uma única forma de ensinar. Assim, o objetivo deste trabalho, em momento algum, é fazer julgamento sobre os recortes que são trazidos, afirmar o que está certo e o que está errado. Por isso, esta pesquisa também não pode ser considerada como uma única verdade, ela é apenas um recorte de uma única turma de uma única escola de uma única cidade do interior do Rio Grande do Sul num país tão imenso e com tanta diversidade como o Brasil.

Através de todos os movimentos vivenciados durante esta pesquisa, pode-se perceber que a etapa da Educação Infantil não é um processo recente da educação, mas sim que vem sendo construída ao longo das décadas. Mesmo já existindo, é a partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que essa etapa passa a ser compreendida como fundamental na Educação Básica. Contudo, nessa época a

proposta desenvolvida nas pré-escolas ou jardins de infância tinham o caráter de suprir necessidades que se acreditavam que a população mais carente possuía.

Já com a LDB de 1996, a Educação Infantil ganha mais visibilidade. Assim, a criança passa a ser considerada um sujeito que necessita desenvolver-se em diferentes aspectos, não só o intelectual, mas também o físico, o emocional. Junto a isso, mais documentos são pensados para essa etapa, assim como o Plano Nacional da Educação. Através das metas do PNE há como supor que até então havia a prática de turmas de alfabetização na Educação Infantil, que com a publicação do documento passam a ser extintas e a criança a ser matriculada no Ensino Fundamental.

Apesar disso, a visão de Educação Infantil que se tem atualmente por parte dos professores é decorrente de períodos passados, da época em que se acreditava que as crianças não eram seres capazes, que aos pequenos muitas coisas faltavam, principalmente aos mais desfavorecidos, do período em que se acreditava que a etapa educacional mais importante era depois dos 7 (sete) anos de idade e por isso as crianças menores precisavam ser preparadas para a etapa posterior.

Além disso, através das alterações na LDB e das emendas constitucionais é possível perceber que há uma busca por melhorias na Educação Básica. Um exemplo disso é a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para 9 (nove) anos, por consequência ampliando em 1 (um) ano o tempo disponível para as crianças se alfabetizarem e também proporcionando mais tempo para a adaptação entre as duas etapas. Contudo, apesar desses esforços, o problema está no fato de que apesar de ter sido recomendado mudanças de práticas, muitas das que se tinham na pré-escola para preparar os pequenos para a próxima etapa permanecem presentes nas salas de aula. Vale ressaltar que até se há uma reformulação dos documentos, mas o movimento de renovação das práticas é mais lento.

Há ainda mais contradições. Quando se reformulou as etapas da Educação Básica em 2006, o Estado distribuiu um livro orientador que instrui a reorganização dos currículos escolares para desenvolver diferentes habilidades na Educação Infantil. Porém, ao mesmo tempo, esta publicação explica que as crianças que frequentam a Educação Infantil apresentam melhores resultados no processo de alfabetização segundo alguns estudos. Então, dúvidas quanto a quais práticas se sugere para a

Educação Infantil surgem. Será que o propósito desta publicação é disseminar uma Educação Infantil lúdica? Ou ainda disseminar uma Educação Infantil preparatória?

Ao longo deste percurso, notou-se que atualmente se vivencia nas escolas um processo de transformação da educação, que sim, ainda se carrega muitos traços da educação tradicional, na qual quem decide o que será trabalhado e como é o professor, mas, em contrapartida, busca-se encontrar na educação contemporânea subsídios para suas práticas também. Analisando isso, não é possível determinar que as práticas observadas na turma participante se enquadram totalmente num modo de educação ou no outro. O que se pode afirmar é que se está passando por um processo de transição entre os dois tipos de educação, entre as duas formas de se pensar as práticas. Em dois formatos que tem seus acertos e suas falhas. Depende só do professor saber garimpar o que há de melhor em cada metodologia e articulá-las em benefício de seus alunos.

Considerando esse processo de transição é interessante pensar nos adultos que figuram como professor. Grande parte desses profissionais estão formados a décadas, alguns continuaram os estudos nas especializações, mas outra parcela não. Portanto, estes sujeitos vivenciaram seus cursos de magistério ou graduação numa educação tradicional e assim aplicaram seus conhecimentos por longos anos. É evidente que quando uma forma diferente de se pensar a educação para a Educação Infantil surge eles ficam ressaídos e desconfiados. Uma parte prefere não arriscar e manter-se no que já sabe e que sempre deu certo.

Do outro lado, há os que se arriscaram e tentaram descobrir os benefícios dessa nova “fórmula”. Há ainda os que estão saindo dos cursos de magistério e de graduação, os “frescos”. Este grupo vivenciou uma educação em que eles eram os protagonistas e os agentes e que assim deve ser com as crianças. Então, carregam consigo uma sementinha que querem espalhar por onde passarem. Contudo estes frutos só poderão ser colhidos com paciência.

Então, o que se quer dizer, é que esses semeadores precisam continuar acreditando no potencial dessa nova forma de experimentar a educação. Que é preciso continuar acreditando que o brincar é a melhor forma de ensinar alguma coisa aos pequenos. De que o brincar é fundamental na Educação Infantil, seja ela creche

ou pré-escola. De que, apesar de algumas crianças participantes desta pesquisa não concordarem, é brincando que se aprende, porque nunca se saberá tudo. Sempre há algo novo para se aprender, inclusive aos adultos, sejam na figura de pai ou de professor.

Mais uma vez se enfatiza que é preciso lutar pelo brincar, que não é errado querer lutar pelo brincar como sendo uma das propriedades na Educação Infantil. Tal alegação está amparada no documento norteador da Educação Básica Brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que prevê que se acabe com a visão assistencialista e compensatória que se tinha/tem da Educação Infantil. Além disso, afirma que muitas práticas devem ser repensadas para melhorar o processo de desenvolvimento das crianças, que esta fase não é de pré-alfabetização e nem de preparação. É uma fase de desenvolver diferentes habilidades que facilitarão o processo de alfabetização na etapa seguinte, como a consciência fonológica, o reconhecimento do uso social da linguagem escrita e oral, da leitura de imagens. Acima de tudo, é importante compreender que Educação Infantil não é apenas aquilo que é mais cômodo para o professor.

Vale ressaltar, que os agentes da Educação Infantil são tanto as crianças quanto os professores. Afinal, não há como se pensar nessa etapa sem um ou outro, assim não há como distinguir qual é o mais importante. Então, com a observação e com os estudos da vida acadêmica, compreende-se que o desenvolvimento da criança depende da participação do professor e que a participação do professor depende das vivências das crianças. Pode-se entender que há uma espécie de dependência entre esses dois protagonistas.

Durante as observações e nos momentos de rodas de conversas, percebeu-se que as atividades formais de alfabetização estão presentes na vida escolar da turma participante desta pesquisa. Muitas delas na forma de atividades de registro no papel. Mas também em “brincadeiras” que buscam alguma forma de registro. Contudo, não há subsídios suficientes para afirmar se elas fazem parte ou não de um processo de busca pela preparação das crianças para a etapa seguinte.

Além disso, o que se nota é que as crianças participantes desta pesquisa são protagonistas de suas vivências e aprendizagens. Assim, elas significam as atividades

de alfabetização se apropriando delas, através do sentimento de pertencimento. Através das falas nas rodas de conversas, compreende-se que é algo que faz parte da rotina das crianças, é algo natural a elas. Elas são espontâneas ao falarem sobre essas atividades por terem participado do processo de construção, por isso é algo que lhes pertence, é algo que é próprio delas.

Apesar de ter chegado ao fim desta pesquisa, tem se a consciência de que essas não são respostas definitivas. Há ainda muitas outras respostas para serem buscadas, há muitos outros caminhos para serem desbravados. Tem se muito ainda a pesquisar. É uma etapa da vida acadêmica que se finda, mas muitas outras ainda estão por vir, cada uma trazendo seus desafios e suas conquistas, suas dúvidas e suas respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lucia M. ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; (org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 23 mar. 2019.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2019.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 mar. 2019.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, v1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, v3.

BRUNO, Rosangela Sueli. BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Considerações acerca das práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil em Paranaíba/MS. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.8, p.59-74, 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/563/527>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3616600> Acesso em: 10 abr. 2019.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015. E-book. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/110/pdf_110.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: Era uma vez... quer que eu conte outra vez?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

DALLABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação de 1961. In: **VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**, v. 3, nº 3, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1345481>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FRABONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática. In: ZABALTAR, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. 1998

FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN JR., Moyses (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4347/07b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Cláudia Inês. SILVA, Jacqueline Silva da. ABREU, Luciane. Alfabetização e letramento: as primeiras escritas da criança e a possibilidade de um trabalho significativo em sala de aula. **Signos**, ano 32, n. 2, p. 65-75, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/715>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

KLUG, Jéssica Trainotti. NAZÁRIO, Roseli. Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da educação infantil sobre estes processos?. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, Santa Catarina, v. 18, n. 34 p.215-234 | jul-dez 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/5773a752377b49e68940d1137d91f884?>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**: Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: Momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, nº14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei Nº 5692/71 E O Ensino De 1º Grau: Concepções E Representações. **XI Congresso Nacional de Educação - Educere 2013**, Curitiba, Paraná, de 23 a 26/09/13. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>>. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, João Alberto; FREZZA, Júnior Saccon. A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. **Conjectura**, Caxias do Sul/RS, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA, Lucidalva Porcina da. “**A gente fica no zero a zero**”: transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6721823>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Simone Oliveira de Andrade. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.1, p.16-35, jun. 2014. Disponível em: <
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/280>>. Acesso em: 22 out. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014. Ebook. Disponível em:
<<https://bv4.digitalpages.com.br/?0from=&page=3§ion=0#/edicao/9788582179277>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

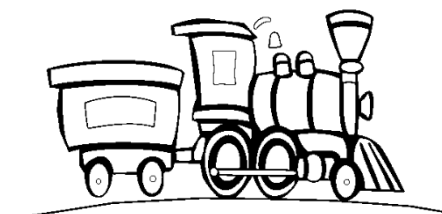
SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2016. Disponível em <
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2032>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO

QUERIDA CRIANÇA,

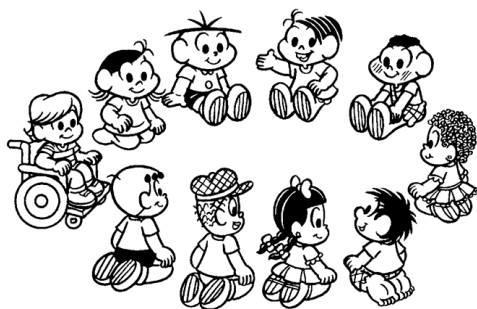
VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA “PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA PRÉ-ESCOLA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS”, DA PESQUISADORA ANDRESSA LANA KLEIN.



DURANTE ESTA PESQUISA VOCÊS CONHECERÃO O ZUGUI. ELE ESTÁ MUITO CURIOSO PARA CONHECER VOCÊS E FAZER VÁRIAS PERGUNTAS. SABEM PORQUÊ? PORQUE É A PRIMEIRA VEZ QUE O ZUGUI VAI PARAR NA ESCOLA.

VAMOS NOS DIVERTIR:

CONVERSANDO



GRAVANDO VÍDEOS



VOCÊ ACEITA PARTICIPAR?



SIM



NÃO

NOME: _____

APÊNDICE B

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Prezado representante legal,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Práticas alfabetizadoras na pré-escola pelo olhar das crianças”, da pesquisadora Andressa Lana Klein, pertencente ao Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates sob a orientação da professora Morgana Dômenica Hattge, vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS.

A pesquisa tem como objetivo compreender como as crianças significam as práticas de alfabetização a partir das atividades desenvolvidas na pré-escola.

Serão convidados a participar a professora titular da turma e as crianças. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e a professoras e os pais, assim como as crianças tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. A pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para os participantes nem para a instituição.

Em relação à confidencialidade, privacidade e armazenamento dos dados, o participante, assim como seus representantes, terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, os quais contribuirão para produções científicas a serem divulgadas em eventos da área, sendo que seu nome se manterá em sigilo absoluto.

O referido projeto será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, no período de quatro semanas consecutivas, iniciando no mês de agosto. A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias do cotidiano escolar, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: (51) 995900586, andressa.klein@universo.univates.br ou (51) 996799849, mdhattge@univates.br.

Declaro que entendi os objetivos e condições do desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito

Teutônia, _____ de agosto de 2019

Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato

Andressa Lana Klein

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari -
UNIVATES

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Práticas alfabetizadoras na pré-escola pelo olhar das crianças”, da pesquisadora Andressa Lana Klein, pertencente ao Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates sob a orientação da professora Morgana Dômenica Hattge, vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS.

A pesquisa tem como objetivo compreender como as crianças significam as práticas de alfabetização a partir das atividades desenvolvidas na pré-escola.

A sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. A pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Em relação à confidencialidade, privacidade e armazenamento dos dados, o participante terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, os quais contribuirão para produções científicas a serem divulgadas em eventos da área, sendo que seu nome se manterá em sigilo absoluto.

O referido projeto será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, no período de quatro semanas consecutivas, iniciando no mês de agosto. A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias do cotidiano escolar, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: (51) 995900586, andressa.klein@universo.univates.br ou (51) 996799849, mdhattge@univates.br.

Declaro que entendi os objetivos e condições do desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito

Teutônia, _____ de agosto de 2019

.

Assinatura da professora

Dados profissionais e contato

Andressa Lana Klein

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari –
UNIVATES

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas alfabetizadoras na pré-escola pelo olhar das crianças”, da pesquisadora Andressa Lana Klein, pertencente ao Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, sob a orientação da professora Morgana Dômenica Hattge, vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS.

A pesquisa tem como objetivo compreender como as crianças significam as práticas de alfabetização a partir das atividades desenvolvidas na pré-escola.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele participe, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. A pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Em relação à confidencialidade, privacidade e armazenamento dos dados, o participante terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, os quais contribuirão para produções científicas a serem divulgadas em eventos da área, sendo que seu nome se mantido em sigilo absoluto.

O referido projeto será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, no período de quatro semanas consecutivas, iniciando no mês de agosto. A investigação consistirá de observação participante por parte da pesquisadora, produção de fotografias do cotidiano escolar, rodas de conversas com as crianças, sendo alguns destes momentos gravados em vídeo. As imagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa e não serão divulgadas.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: (51) 995900586, andressa.klein@universo.univates.br ou (51) 996799849, mdhattge@univates.br.

Declaro que entendi os objetivos e condições do desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito.

Teutônia, _____ de agosto de 2019

Assinatura do responsável da criança e CPF

Nome da criança